

Reinhold Schmitt / Reinhard Fiehler / Ulrich Reitemeier

Audiovisuelle Datenkonstitution und Koordinationsprozesse

1. Fragestellung und Aufbau des Beitrags

In unserem Beitrag untersuchen wir auf der Grundlage eines kurzen Videoausschnittes aus einer Schulstunde die manifesten Reaktionen und Verhaltensweisen, die ein Schüler angesichts der Kamera und der Aufnahmeaktivitäten produziert. Der Schüler ist zunächst auf das Unterrichtsgeschehen orientiert. Als er gewahr wird, dass die Kamera ihn erfasst, tritt für ihn diese Orientierung schlagartig in den Hintergrund, und die Kamera wird für ihn situativ relevant: Er blickt kurz in die Kamera, unterbricht dann aber den Sichtkontakt, indem er mit einer Hand, dann mit dem Hausaufgabenheft und schließlich wieder mit seitlich vor das Gesicht gehaltener Hand sein Gesicht bedeckt (Abschn. 2.).

Wir gehen davon aus, dass das Aufeinanderabstimmen von stabilen Orientierungen auf Kernaktivitäten eines bestimmten Handlungsschemas und kurzfristigen situativen Relevanzen, die konkurrierend mit diesen Aufmerksamkeit absorbieren können, eine generelle Koordinationsaufgabe für Interaktionsbeteiligte darstellt. Wir konzeptualisieren das oben beschriebene Verhalten des Schülers dementsprechend als spezifischen Lösungsversuch einer solchen Koordinationsaufgabe: Er muss seine Primärorientierung auf den Unterricht mit einer situativen Relevanz vereinbaren, die dadurch entsteht, dass der Unterricht mit einer Videokamera aufgezeichnet wird. Für den konkreten Fall explizieren wir die Struktur der Koordinationsaufgabe und die Bedingungen, die zu ihrer Entstehung führen. Dabei wird deutlich, dass der Kameramann und die Kamera in unterschiedlicher Weise einen wesentlichen Beitrag zum Zustandekommen dieser Aufgabe leisten (Abschn. 3.).

Wir wenden uns daher im Folgenden explizit der Frage nach den unterschiedlichen Konstitutionsbeiträgen des Kameramannes, der Kamera und des Aufnahmemediums zu (Abschn. 4.) und gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass in der Aufnahmesituation auch für den Kameramann – genau wie für den Schüler – eine Koordinationsaufgabe entsteht, die ihn „zwingt“, sich jeweils zwischen dem allgemeinen Unterrichtsgeschehen und den manifesten Reaktionen des Schülers (auf den Kameramann und seine Kamera) zu entscheiden (Abschn. 5.).

Der thematische Abschluss des Beitrags besteht in einer Reflexion der Implikationen und Schwierigkeiten, die auftreten, wenn man solche auf die Aufnahme bezogenen Verhaltensweisen als Koordination konzeptualisieren und analysieren will (Abschn. 6.).

2. Fallanalyse

Der im Folgenden analysierte Videoausschnitt stammt aus einer Unterrichtsstunde an einer Hauptschule und wurde im Rahmen eines Feldforschungsprojektes über die sprachliche Integration von russlanddeutschen Aussiedlern aufgenommen.¹ Die Sequenz stammt aus der Endphase des Erdkundeunterrichts und zeigt den Übergang von der inhaltlichen Arbeit zur Formulierung der Hausaufgaben für die nächste Stunde. Die Kamera ist im Klassenzimmer vor der ersten Tischreihe an der Fensterseite platziert und ermöglicht so einen seitlichen Blick auf die Erdkundekarte, die vorne an der Tafel hängt.

Die Analyse rekonstruiert schrittweise Verhaltensweisen eines Schülers, den wir Waldemar genannt haben, als empirischen Ausdruck eines Koordinationsproblems, das darin besteht, Unterrichtsanforderungen mit der Faszination und Relevanz zu vereinbaren, die die Videokamera, mit der die Unterrichtsstunde aufgezeichnet wird, für ihn besitzt.

2.1 Unterrichtsorientierung

Die Kamera gibt den Blick auf Waldemar frei und zeigt ihn zwischen dem links an der Karte leicht nach vorne und unten gebeugten Schüler und dem rechts etwas weiter im Vordergrund an der ersten Tischreihe in der Mitte sitzenden Schüler. Waldemar ist auf das Unterrichtsgeschehen unmittelbar vor ihm an der Karte orientiert, das sich zwischen dem Lehrer und dem Schüler entspinnt. Der Schüler zeigt mit einem großen Dreiecklineal auf eine Stelle in Südafrika. Waldemars Konzentration auf das Kartengeschehen erstreckt sich bis zur zweisekündigen Pause, die nach dem Äußerungsabschluss *so*: *gezeigt eben* des Lehrers (LE) folgt.

¹ Die Aufnahmen wurden von Ulrich Reitemeier gemacht; siehe Reitemeier (2006). Dokumentiert wurde ein ganzer Schultag einschließlich des Pausengeschehens. Das in diesem Beitrag analysierte Beispiel stammt aus einem Sample vergleichbarer Verhaltensweisen des Schülers, das wir aus dem Gesamtkorpus zusammengestellt haben.

Waldemar hat seinen linken Ellenbogen auf die Tischplatte aufgestützt und seine linke Hand ist mit zur losen Faust eingerollten Fingern an seinem linken Ohr am Kopf angelegt (Abb. 1).

01 LE: das soll ein fluss
 03 S1: das is doch
 02 LE: sei"n **
 04 S1: en fluss
 05 LE: **ach** da ja *
 06 LE: du hast so": gezeigt
 07 LE: eben *2*



Abb. 1: **ach**

2.2 Relevanz der Kamera

Er führt dann seine lose Faust für einen kurzen Moment nach vorne zum Mund, streicht sich im unmittelbaren Anschluss mit den nunmehr geöffneten Fingern seine Haare hinter sein linkes Ohr und rollt seine Finger dann wieder zu einer losen Faust ein. Diese Faust legt er kurz neben seinem Hals auf der Schulter ab, führt die Faust dann jedoch erneut nach vorne seitlich vor Mund und Nase und dreht gleichzeitig seinen Kopf leicht nach links und blickt für einen kurzen Moment über seine Faust direkt in die Kamera. Er hat seine Aufmerksamkeit von den unmittelbar vor ihm stattfindenden Unterrichtsaktivitäten an der Afrikakarte gelöst. Für ihn wird jetzt die Kamera relevant (Abb. 2).

05 LE: ach da ja *
 06 LE: du hast so": gezeigt
 07 LE: eben *2*
 08 S2: **LACHT KURZ**



Abb. 2: **LACHT KURZ**

2.3 Reaktion auf die Kamerarelevanz („Ausblenden“²)

Dieser kurze Blick in die Kamera bleibt nicht ohne Folgen, sondern führt im weiteren Verlauf dazu, dass der Schüler den Blickkontakt zur Kamera mit einer Hand unterbricht. Er öffnet dazu zuerst die Faust, stellt seine Finger auf, wodurch sein Gesicht hinter der Hand verschwindet und dreht gleichzeitig seinen Kopf nach rechts. Diese Position hält er konstant bei bis *lernen*. Beginnend mit *hausaufgaben* ordnet er mit seiner rechten Hand Unterlagen, die vor ihm auf dem Tisch liegen, ohne dabei jedoch seine Handhaltung zu verändern (Abb. 3).

09 LE: *so* * gut hausaufgaben
 10 LE: für nächste woche das
 11 LE: leⁿren * einschreiben *
 12 LE: rum geht die Petra



Abb. 3: *so*

Gleichzeitig mit dem von der Tafel zu seinem Platz zurückkehrenden Schüler (der von links nach rechts durch das Bild läuft) hebt Waldemar seinen rechten Unterarm von der Tischplatte und führt diesen mit geöffneter, entspannter Hand über seinen Kopf und über seine „Schutzhand“ hinweg zu

² Wir stoßen hier auf ein für die Analyse audiovisueller Daten grundsätzliches Problem: das der Interpretationshaltigkeit bzw. interpretativen Kategorialität der Beschreibung körperlicher Verhaltensweisen. Man hat bei der Problemlösung die Möglichkeit, sich – etwas verkürzt formuliert – zwischen zwei gegensätzlichen Polen zu verorten, die man in Anlehnung an Pike (1964) als „emisch“ und „etisch“ beschreiben kann. Die Begriffe fokussieren die Unterscheidung von einer auf äußerlich-physikalische Aspekte bezogenen Beschreibung (etisch) und einer auf symbolisch-wissensmäßige Strukturen gerichteten (emisch). Wir haben uns bei der Beschreibung und Konzeptualisierung des Verhaltens von Waldemar darum bemüht, motivzuschreibende und weitgehend von der Interaktionsstruktur abgehobene Begriffe zu vermeiden. Der interpretative Gehalt verschwindet bei unserer weiteren strukturanalytischen Auseinandersetzung mit Waldemars Verhalten jedoch nicht vollständig, sondern rutscht bei der Beschreibung beispielsweise als „Ausblenden“ oder als „Schutzhand“ in reflektierter Gestalt in doppelte Anführungszeichen.

seinem linken Ohr, wobei er seinen Unterarm ganz hinter seinen Kopf bringt und die Hand hinter seinem Ohr platziert. Ginge es dem Schüler nur darum, sich hinter dem Ohr zu kratzen oder seine Haare hinter das Ohr zu streichen, hätte er für die Realisierung dieser Selbstberührung einfachere Möglichkeiten, bei denen er beispielsweise seine linke, vor das Gesicht gehaltene Hand einsetzen könnte. Die Tatsache, dass er dies nicht tut, verdeutlicht, dass die Kamera – obwohl er sich wieder von ihr abgewendet hat – immer noch ein relevanter Bezugspunkt für ihn ist, der sein Verhalten weiterhin bestimmt (Abb. 4).

10 LE: für nächste woche das

11 LE: le"rnen * einschreiben *

12 LE: rum geht **die** Petra



Abb. 4: **die**

2.4 Reaktion auf Unterrichtsanforderungen

In Reaktion auf die Ankündigung des Lehrers, dass gleich Petra in der Klasse herumgehen wird, um den Eintrag der Hausaufgaben in die Hausaufgabenhefte zu kontrollieren, ändert Waldemar seine Körperposition und seine Armhaltung. Er streicht sich zunächst mit der rechten Hand die Haare hinter sein linkes Ohr. Danach führt er seinen rechten Arm und die rechte Hand entlang seiner rechten Kopfseite wieder nach vorne und greift – als Reaktion auf die Unterrichtsanforderung, Hausaufgaben einzutragen – mit der rechten Hand sein Aufgabenheft, das vor seinem linken, aufgestützten Ellenbogen vor ihm auf dem Tisch liegt. Er hebt das Heft an und bringt es in Höhe seines Gesichtes, wobei er gleichzeitig seine linke, das Gesicht abdeckende Hand lockert und auch mit dieser das Heft ergreift, als sich dieses vollständig vor seinem Gesicht befindet. Dabei ist sein Kopf nach vorne ausgerichtet, und es sieht so aus, als würde er auf das vor seinen Augen befindliche Heft schauen. Jedoch sind seine Augen in dieser Position geschlossen (Abb. 5).

- 10 LE: für nächste woche das
 11 LE: le"rnen * einschreiben *
 12 LE: rum geht die Petra
 13 LE: *1,8* kontrollieren *2*



Abb. 5: *1,8*

2.5 Funktionalisierung des Aufgabenheftes zum „Ausblenden“ der Kamera

Waldemar hat zwar als Reaktion auf die Aufforderung des Lehrers wie die anderen Schüler auch zum Aufgabenheft gegriffen. Er setzt dieses jedoch nicht relativ zu dessen üblichem Gebrauch ein, sondern funktionalisiert es vielmehr dafür, sein Gesicht dahinter zu verbergen. Er lässt das Heft dann für einen kurzen Moment los, dreht es von der vorgängigen Draufsicht auf die schmale Seite, führt es gleichzeitig links an seinen Kopf und greift erneut mit seiner rechten Hand nach dem Heft. Dieses befindet sich nun – von beiden Händen gehalten – direkt zwischen seinem Gesicht und der Kamera (Abb. 6).

- 10 LE: für nächste woche das
 11 LE: le"rnen * einschreiben *
 12 LE: rum geht die Petra
 13 LE: *1,8* kontrollieren *2*



Abb. 6: *2*

Dann drückt er das Heft mit beiden Händen etwas zusammen, wodurch für einen kurzen Moment ein Teil seines Gesichts sichtbar wird. Er schlägt dann das Heft auf, wodurch sein Gesicht und Kopf nun vollständig hinter dem Heft verschwinden (Abb. 7).

- 12 LE: rum geht die Petra
13 LE: *2* kontrollieren *2*
14 S1: was ist **hausaufgabe**

Abb. 7: **hausaufgabe**

2.6 Doppelausrichtung: Kamera und Unterrichtsanforderungen

Danach senkt er das jetzt weniger weit geöffnete Heft, das er weiterhin in beiden Händen hält, vor seinen Oberkörper und dreht gleichzeitig seinen Kopf nach links in Richtung Kamera. Das sinkende Heft gibt nun vollständig den Blick auf sein Gesicht frei: Es ist zu sehen, dass Waldemar direkt in die Kamera blickt (Abb. 8).

- 14 S1: was ist hausaufgabe
15 LE: die **begriffe**- *1* frag
16 LE: ich nächstes mal
17 LE: schriftlich

Abb. 8: **begriffe**

Er senkt das Heft noch etwas mehr, sodass es fast auf der Tischplatte aufliegt. In der Folge nimmt er, ohne seinen Blick von der Kamera zu wenden, mit seiner rechten Hand ein Blatt aus seinem Heft heraus und legt es auf dem Tisch ab (Abb. 9).

15 LE: die begriffe- *1* frag

16 LE: ich nächstes mal

17 LE: schriftlich



Abb. 9: *1*

Im Vergleich zur Funktionalisierung des Aufgabenheftes zum Unterbrechen des Blickkontaktes zur Kamera zeigt sich hier deutlich eine geteilte Ausrichtung des Schülers: Seine Körperorientierung und sein Blick sind zwar weiterhin auf die Kamera gerichtet, gleichzeitig bereitet er jedoch mit seinen Armen, Händen und Fingern das Aufgabenheft zum Eintragen der Aufgaben vor.

2.7 Rückkehr zur Unterrichtsorientierung

Waldemar greift mit seiner rechten Hand wieder an das Heft und hebt es erneut etwas an. Dabei löst er seinen Blick von der Kamera und schaut in das Heft hinein. Gleichzeitig verdeckt der Lehrer, der von rechts durch das Bild läuft, den Blick auf Waldemar. Als Waldemar wieder sichtbar wird, blickt er wieder in die Kamera und blättert dabei in seinem Heft. Schließlich wendet er seinen Kopf nach rechts und dadurch seinen Blick von der Kamera ab. Er legt das Heft auf der Tischplatte ab und führt im Anschluss seine linke Hand mit ausgestreckten Fingern wieder seitlich an den Kopf, sodass seine Hand die Kamera nun wieder „abschirmt“ (Abb. 10).

18 LE: ab ** also ihr kriegt

19 LE: dann ne afrikakarte-

20 LE: ** und müsst dann

21 LE: alles einmalen selbst



Abb. 10: afrikakarte-

Mit der rechten Hand blättert er in seinem Heft, während die Kamera ruckartig nach rechts schwenkt und Waldemar dadurch aus dem Fokus wandert.

Die gegebene Beschreibung des Schülerverhaltens zeigt, dass seine Aktivitäten durch den Widerstreit seiner Orientierung auf den Unterricht und seiner Reaktion auf die situative Relevanz der Kamera bestimmt werden: Einerseits ist er in dem Ausschnitt auf die Kernaktivität „Unterricht“ ausgerichtet, andererseits reagiert er jedoch auch wiederholt und ausgebaut auf die Anwesenheit der Kamera.

Das Verhalten des Schülers in diesem Ausschnitt kann als Versuch beschrieben werden, seine Orientierung auf den Unterricht mit der Relevanz, die die Kamera für ihn darstellt und die mit der Unterrichtsorientierung konkurriert, zu koordinieren. Bei diesem Koordinationsversuch werden seine Aktivitäten einerseits sequenziert, sodass zunächst die stabile, ereignisbezogene Orientierung und dann die situative Relevanz für sein Verhalten bestimmend sind. Andererseits sind jedoch lokal auch Verhaltensweisen zu beobachten, die der simultanen Geltung von Orientierung und situativer Relevanz geschuldet sind. Diese Verhaltensweisen führen zu einer Aufteilung der in der konkreten Situation zur Verfügung stehenden körperlichen Ausdrucksmittel: Kopfhaltung und Blick sind auf die Kamera gerichtet, Hände und Finger folgen unterrichtsspezifischen Anforderungen.

3. Struktur und Spezifik der Koordinationsaufgabe

Nachdem wir als Abschluss der Fallanalyse in allgemeiner Weise konstatiert haben, dass eine situative Relevanz im Kontext einer stabilen Primärorientierung zur Etablierung einer Koordinationsaufgabe führt, wollen wir uns nun a) die Struktur dieser Koordinationsaufgabe, b) die für ihr Zustandekommen relevanten Bedingungen sowie c) die Versuche ihrer Bearbeitung vergegenwärtigen.

In dem von uns untersuchten Ausschnitt ist Waldemar der einzige Schüler, dessen Verhalten in dieser Deutlichkeit auf die Bearbeitung bzw. Lösung einer Koordinationsanforderung hindeutet. Aus unserer Sicht ist es jedoch sinnvoll, in Bezug auf Koordination als interaktionskonstitutivem Phänomen von einer kognitiven und einer empirisch-verhaltensspezifischen Komponente auszugehen. Im Sinne dieser Unterscheidung postulieren wir, dass die Anwesenheit der Kamera und des Kameramannes für alle in der Unterrichtssituation Anwesenden kognitiv eine allgemeine Koordinationsanforderung darstellt. Mit dieser allgemeinen kognitiven Anforderung gehen die einzel-

nen Interaktionsbeteiligten – relativ zu ihren sozialen, biografischen und situativen Relevanzsystemen – in unterschiedlicher Weise um. Bei den einen (beispielsweise bei Waldemar) führt die Bearbeitung dieser Anforderung zu konkret beobachtbarem Verhalten, das dann in seiner Struktur und als Hinweis auf die Bearbeitung einer Koordinationsanforderung beschrieben werden kann. Bei anderen hingegen objektiviert sich die kognitive Auseinandersetzung nicht erkennbar in konkretem Verhalten.

Ziel und Zweck der koordinativen Bemühungen Waldemars ist es, ein Verhalten zu zeigen, in dem weitgehend der Unterrichtsorientierung gefolgt wird und das damit den normativen schulischen Anforderungen entspricht. Solche Koordinationsversuche können mehr oder minder routinisiert erfolgen, sie können aber auch – wie in unserem Beispiel – die Qualität eines Problems bekommen, für dessen Lösung explizite Anstrengungen unternommen werden müssen.

Die in der Fallanalyse behandelte Konstellation muss nicht automatisch zu einem Koordinationsproblem führen. Dies ist beispielsweise dann nicht der Fall, wenn aufgrund bestimmter Bedingungen die situative Relevanz verdrängt oder außer Kraft gesetzt werden kann. In dem von uns untersuchten Beispiel ist dies für den Schüler jedoch nicht möglich. Hier haben wir es mit einer Dilemmastruktur zu tun, die dafür sorgt, dass weder die Orientierung aufgegeben, noch die situative Relevanz ernsthaft ignoriert werden kann, sondern beide in der betrachteten Situation ihr Recht fordern und zu Verhaltensweisen führen, die als Lösungsversuche des Koordinierungsproblems verstanden werden können.

Zunächst einmal kann sich Waldemar aufgrund seines Status als Schüler nicht für längere Zeit aus der auf das Kernereignis Unterricht bezogenen Orientierung lösen und sich von ihren Anforderungen frei machen. Tut er dies, muss er mit ernsthaften Sanktionen rechnen.

Er kann aber auch nicht die Relevanz der Kamera vollständig ignorieren. Hierfür ist vermutlich eine persönliche Motivlage verantwortlich, zu der wir aus strukturanalytischer Sicht nichts sagen können, die wir jedoch für die Entstehung des Koordinationsproblems voraussetzen müssen. Vergleicht man Waldemars Reaktionen auf die Kamera mit denen der anderen Schüler, wird deutlich, dass die Aufnahmesituation für ihn eine deutlich höhere Relevanz besitzt als für seine Mitschüler, die der Kamera gegenüber bekannte Verhaltensweisen zeigen: Sie setzen sich in Position, winken kurz in die Kamera, schneiden Grimassen oder ignorieren sie.

Neben dieser nicht zu klärenden motivationalen Lage gibt es jedoch auch situations- und interaktionsstrukturelle Hinweise darauf, dass die Kamera und der Kameramann, der sie bedient, einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung, Aufrechterhaltung und situativen Relevantsetzung der Dokumentationssituation für Waldemar leisten. Wir kommen in Abschn. 5. explizit und ausführlich auf diesen Aspekt zu sprechen und wollen uns an dieser Stelle nur mit einer knappen, auf die Konstitution des Koordinationsproblems bezogenen Beschreibung begnügen.

Die Kamera/der Kameramann sind auch deswegen für Waldemar von besonderer Relevanz, weil die Kamera ihn immer wieder als Person fokussiert und sich dadurch als relevantes Situationselement „selbst ins Spiel bringt“. So taucht Waldemar nicht ab und an mehr oder weniger zufällig bei einem Schwenk durch den Klassenraum im Fokus der Kamera auf, sondern ist fokussiertes Objekt, zu dem die Kamera immer wieder zurückkehrt, das sie immer wieder sucht. Dies wird beispielsweise dann besonders deutlich, wenn die Kamera auf Waldemar gerichtet ist, während sich das Zentrum der Unterrichtsaktivitäten außerhalb des durch das Objektiv der Kamera definierten Ausschnittes befindet und nur akustisch präsent ist.

Die Relevanz der Kamera für Waldemar und die Relevanz von Waldemar für die Kamera/den Kameramann bedingen und verstärken sich wechselseitig und begründen so eine interaktive Struktur zwischen beiden.³ Dieser Tatbestand führt dazu, dass Waldemar in besonderem Maße ein Koordinationsproblem hat, welches er aktuell in der Situation mittels unterschiedlicher Verhaltensweisen bearbeiten muss.

Waldemars Primärientrichtung auf den Unterricht zeigt sich zum einen darin, dass er sich die meiste Zeit über als Schüler verhält. Er ist durch den primären Aktivitätsrahmen des Unterrichts über längere Zeitspannen kognitiv beansprucht, folgt den Ausführungen des Lehrers, schreibt mit, lacht über Witze, die der Lehrer macht usw. Zum anderen reagiert er auf die spezifische Situation, die durch die Aufnahmesituation entsteht, häufig auch im Rahmen kollektiver Relevanzstrukturen, die durch die Präsenz der Kamera und des Kameramannes für die gesamte Klasse etabliert werden: beispiels-

³ Es bleibt zu überlegen, inwieweit die Datenkonstitution in solchen Situationen, in denen die Aufzeichnung offen erfolgt und die Aktivitäten des Dokumentierenden für die Dokumentierten wahrnehmbarer Teil der Situation sind, nicht generell als Interaktionsprozess konzeptualisiert werden sollte.

weise bei der Vorstellung des Beobachters durch den Lehrer, durch Erklärungen des Dokumentierenden zu seinen Forschungsinteressen und zum Zweck der Erhebungsaktion, und durch gelegentliche, auf die Kamera bezogene Kommentare des Lehrers.⁴ Natürlich trägt schon die bloße Anwesenheit des Kameramannes und seiner sichtbaren Gerätschaften dazu bei, dass sich Schüler und Lehrer der Verfremdung des Unterrichtsalltags bewusst sind.

Bei den anderen Schülern wird jedoch die vorhandene Relevanz der Kamera mit einer kognitiv-mental Routine des „Abwählens“ bearbeitet, die teilweise von minimalen Aktivitäten (kurzer Blick in die Kamera, Haare hinter das Ohr streichen, Zwinkern) begleitet wird, die verdeutlichen, dass für sie die Kamera punktuell relevant ist. Sie können also die Koordinationsanforderung in routinisierter Weise im Sinne der Aufrechterhaltung ihrer Orientierung auf die Primäraktivität lösen.

Bei Waldemar hingegen funktioniert diese „Abwahlroutine“ in vielen Situationen nicht in vergleichbarer Weise. Bei ihm bildet sich vielmehr die Beschäftigung mit der Kamera als eine faktische Auseinandersetzung mit der konkurrierenden Relevanz explizit in seinem Verhalten ab. Sein „Ringens“ mit der situativen Relevanz der Kamera zeigt sich unter anderem auch im Einsatz von Hilfsmitteln – wie der aufgestellten Hand – zur Unterbrechung der optischen Wahrnehmung. Die kognitive Routine des Abwählens wird also durch einen körperlichen Vorgang des „Ausblendens“ unterstützt.

Für Waldemar stellt die Auseinandersetzung mit der Relevanz der Kamera eine Herausforderung dar, die die Struktur einer aktuell durchzuführenden Problemlösung besitzt. Er muss die zu leistende Koordination von übergeordneter Orientierung und konkurrierender situativer Relevanz explizit und teilweise aufwändig bearbeiten. In diesem Sinne hat er ein Koordinationsproblem, das nach einer aktiven, lokal zu leistenden Lösung verlangt.

Die Relevanz der Kamera wird nicht nur durch ihre Wahrnehmung erzeugt, sondern zugleich durch eine intrinsische Motivation gespeist: Waldemar wendet sich auch von sich aus der Kamera zu und startet Monitoring-Aktivitäten, um zu sehen, ob diese auf ihn gerichtet ist.⁵ Waldemar versucht auf-

⁴ So etwa in einem Situationskommentar, in dem der Lehrer die Aufnahmesituation scherzhaft mit einer Fernsehendung vergleicht, in der Prominente mit einer versteckten Kamera gefilmt werden.

⁵ Zur Bedeutung von Monitoring-Aktivitäten für die Organisation des eigenen Verhaltens siehe den Beitrag von Schmitt/Deppermann (i.d. Bd.).

grund der starken situativen Relevanz der Kamera im Rahmen der ihm zur Verfügung stehenden Mittel festzustellen, ob und wann sie auf ihn gerichtet ist. Zäsuren im Unterrichtsablauf oder unterrichtsbedingte Bewegungen im Klassenraum, etwa wenn Schüler an die Tafel gehen oder sich wieder setzen, sind hierfür gute Gelegenheiten.

Waldemars Monitoring-Aktivitäten finden jedoch unter erkennbar erschwerten Bedingungen statt. Dafür ist die konkrete Position der Kamera ganz wesentlich verantwortlich. Er muss, um zu überprüfen, wo sich der Fokus der Kamera gerade befindet, seinen Kopf drehen und kann nicht aus den Augenwinkeln heraus sehen, ob er im Aufnahmebereich der Kamera ist oder nicht. Die Kamera trägt also nicht nur zur Etablierung des Koordinationsproblems bei, sondern ist darüber hinaus auch implikativ für die Art und Weise der konkreten Bearbeitung des Problems in der Situation (siehe Abschn. 4.2).

Ein Teil der Monitoring-Aktivitäten Waldemars sind Ausdruck seines Koordinationsproblems und Ringens um Abwahl: Obwohl er sich mittels aufgestellter Hand selbst am weiteren Hinsehen zur Kamera hindert und bemüht ist, die Kamera „auszublenden“, ist deren Relevanz häufig so stark, dass er sich ihr erneut zuwendet und offen ins Objektiv blickt oder sie in verdeckter Form beobachtet, indem er durch die leicht gespreizten Finger schaut, die die Kamera aus seinem Gesichtsfeld ausblenden.

Waldemar zeigt insgesamt ein Verhalten, das eingepasst ist in die Anforderungen des Unterrichts. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass es sich hierbei um eine stabile Orientierung handelt, die weitgehend sein Verhalten bestimmt. Auch wenn er für kurze Zeit der situativen Relevanz der Kamera nachgibt, gestaltet sich die Rückkehr in die Unterrichtsorientierung nach der Phase des „Ausblendens“ in der Regel problemlos und so unauffällig, dass sie im Kontext des Unterrichtsgeschehens weder vom Lehrer noch von anderen Schülern bemerkt wird. Auch die deutlich selteneren Situationen, in denen er von der Kamera erfasst wird und sich entscheidet, der Relevanz des Dokumentationsmediums für kurze Momente offen nachzugeben, bleiben im Unterrichtszusammenhang unbemerkt.

Wir haben es hier mit einem Verhalten zu tun, das an das Phänomen „Nebenkommunikation“ erinnert (vgl. etwa Baumann/Cherubim/Rehbock 1981 und Götz 1994). Im Gegensatz zu dieser weist Waldemars Verhalten jedoch einen relevanten strukturellen Unterschied auf. Er besteht darin, dass Waldemar nicht mit einem anderen Schüler, sondern mit dem Kameramann/der Kamera

in Kommunikation tritt und diese ausschließlich mit visuellen, körpersprachlichen Mittel erfolgt, ohne das Ziel, eine Reaktion zu initiieren. An diesem Punkt wird deutlich, dass der Schüler zwar mit dem Kameramann interagiert, jedoch nicht mit ihm kooperiert. Mit der spezifischen Adressiertheit seines Verhaltens hängt ein konzeptionell interessanter Punkt zusammen, die Frage nämlich, inwieweit das manifeste Verhalten des Schülers „display“-Qualität⁶ besitzt, also als tatsächlich an den Kameramann gerichtetes Verhalten zu interpretieren ist. Dieser Punkt verweist auf die für die Analyse koordinativer Aktivitäten grundlegende Frage, ob diese genau wie kommunikative Handlungen immer „account“-Qualität besitzen. Diese Frage ist aus unserer Perspektive zum jetzigen Zeitpunkt völlig offen und muss auf der Grundlage systematischer Untersuchungen aus einer multimodalen Perspektive heraus beantwortet werden.

Nachdem wir uns mit der Struktur und der Konstitutionslogik des Koordinationsproblems und dessen Bearbeitung beschäftigt haben, kommen wir nun unter einer methodologischen Perspektive noch einmal systematisch auf einen Aspekt zu sprechen, der in den zurückliegenden Ausführungen an verschiedenen Stellen bereits aufgetaucht war: den Konstitutionsbeitrag der Kamera/des Kameramannes⁷ für das dokumentierte Ereignis und damit auch für die Spezifik von Waldemars Koordinationsproblem.

4. Dokumentation audiovisueller Daten als Konstitutionsprozess

Fragt man im Detail danach, welche Beiträge die Dokumentationsaktivitäten zur Konstitution der aufgezeichneten Daten leisten und welches die einzelnen Agenten und Aspekte dieser Beeinflussung sind, dann kommen in unserem Fall die folgenden in den Blick: der Kameramann als Agens der Dokumentationsaktivitäten (4.1), die Kamera als sein Werkzeug, mit dem er in

⁶ Das Konzept von „display“ als empirische Manifestation der grundlegenden theoretischen „accountability“-Vorstellung von Garfinkel (1967) war im Rahmen konversationsanalytischer Untersuchungen ausgesprochen produktiv (siehe beispielsweise Heath 1982, Clayman 1988, Maynard 1989 und 1991, Atkinson 1992).

⁷ Wir haben uns dazu entschlossen – insbesondere dann, wenn es um den Konstitutionsbeitrag der Aufnahmeaktivitäten für die dokumentierte Situation geht – „Kamera/Kameramann“ zu schreiben, auch wenn es den Lesefluss etwas behindert. Wie unsere Ausführung in Abschn. 4.2 noch zeigen werden, ist es nötig, die Videokamera neben dem Kameramann als Dokumentationsmedium, mit dem besondere Implikationen verbunden sind, bei der Reflexion des Datenkonstitutionsprozesses eigenständig zu berücksichtigen.

spezifischer Weise dokumentierend und Daten konstituierend tätig wird (4.2) und – als eine wichtige Implikation seines Werkzeuges, die weitgehend von der Spezifik seines Einsatzes durch den Kameramann unabhängig ist – die Reflexivität des Dokumentationsmediums Video (4.3). Die Einflüsse dieser drei Aspekte wollen wir im Folgenden methodologisch reflektieren.

4.1 Der Kameramann als Agens der Datenkonstitution

Der Kameramann hat zunächst ein primäres wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, das seine Dokumentationsarbeit strukturiert. Dieses besteht aus allgemeinen theoriegeleiteten Vorannahmen hinsichtlich dessen, was es in der Situation Interessantes zu erfassen gibt. Im konkreten Fall waren dies Interaktionsprozesse in einer Hauptschulkasse, in der deutsche und russlanddeutsche SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden. Die Dokumentation der Interaktionsprozesse sollte die Möglichkeit eröffnen, die kommunikativen Beziehungen zwischen beiden Gruppen zu untersuchen. Bei der dokumentierenden Tätigkeit verfolgt der Kameramann die Ereignisse im Klassenraum zudem mit dem professionalisierten Blick des Interaktionsanalytikers, der auf einer strukturanalytischen Sensibilität gründet und kategorial ausgerichtet ist.⁸

Es sind jedoch nicht nur diese allgemeinen Aspekte, die er als professioneller Beobachter mitbringt und die sein Dokumentationsverhalten strukturieren. Er reagiert gleichzeitig auch auf situativ-emergente Relevanzen, die in der aktuellen Situation, die er dokumentiert, entstehen. Diese können lokal durchaus in den Vordergrund treten und die professionelle Sicht überlagern und behindern.⁹ Die das Dokument strukturierenden Auswirkungen dieser Relevanzen zeigen sich – darauf wurde bereits verschiedentlich hingewiesen – in der Fokussierung und Heraushebung des Schülers Waldemar aus dem Klassenkollektiv und führen zu dem in Abschn. 2. analysierten und in Abschn. 3. in seiner Struktur skizzierten Koordinationsproblem von Waldemar.

Diese beiden Aspekte, a) die wissenschaftliche Orientierung auf die kommunikativen Beziehungen zwischen den deutschen und russlanddeutschen SchülerInnen in der Klasse und b) die Relevanz des individuellen Verhaltens eines Schülers generieren zusammen die Grundstruktur dieser Daten.

⁸ Siehe hierzu die Vorstellung einer „professional vision“ von Goodwin (1994).

⁹ Dies ist beispielsweise der Fall, wenn der Kameramann mit der Kamera am Gesicht eines Beteiligten „hängen bleibt“ und diese Relevanz für einen Moment seine ursprüngliche Dokumentationsorientierung außer Kraft setzt.

Bei der Rekonstruktion der Relevanz, die die Kamera für Waldemar besitzt, können wir uns unmittelbar auf sein (von der Kamera mitproduziertes) eingefangenes und so im Dokument beobachtbares multimodales Verhalten stützen und dieses detailliert beschreiben. Bei der Rekonstruktion der Relevanz, die Waldemar und sein Verhalten für den Kameramann besitzen, sind wir hingegen – von einzelnen verbalen Äußerungen des Kameramannes abgesehen, mit denen er spontan auf Vorgänge im Klassenzimmer reagiert – auf Hinweise angewiesen, die sich nur mittelbar in der Art und Weise zeigen, wie er die Videoaufnahme durch den Einsatz seiner Kamera konstituiert. Deutliche Hinweise in diesem Sinne sind:

- die Rekurrenz der Fokussierung auf Waldemar (weitgehend unabhängig davon, was in der Klasse sonst gerade passiert),¹⁰
- die Suche mit der Kamera nach Waldemar (beispielsweise in der Pause) und der wiederkehrende Schwenk auf Waldemar im Unterricht,
- die Fokussierung und Hervorhebung Waldemars durch Zoomen,
- die Dynamik und zunehmende Konzentration auf Waldemar, die zu einer Stabilisierung und Verstärkung seines Verhaltens führt, und
- das Vermeiden des Kameramannes, Waldemar zu filmen, wenn er wahrnimmt, dass Waldemar merkt, er soll wieder in den Fokus gerückt werden („Zurückzucken“ der Kamera als Ausdruck des Ertappt-Werdens des Kameramannes durch Waldemar).

Vor allem die beiden letzten Aspekte zeigen deutlich die für die Konstitution interaktiver Strukturen notwendige Bedingung wechselseitiger Wahrnehmung (siehe Hausendorf 2001) und deren Relevanz für die Strukturierung des Verhaltens des jeweils anderen.

Beim Betrachten von Videoaufnahmen wird unmittelbar evident, dass der Kameramann nicht einfach nur dokumentiert, sondern dem Interaktionsgeschehen folgt, und dabei – relativ zur eigenen Orientierung oder zu situativ

¹⁰ Hinsichtlich dieses Aspektes kann man im Sinne von Schmitt/Deppermann (i.d. Bd.) davon sprechen, dass der Kameramann/die Kamera Waldemar zur „Fokusperson“ macht. Im Unterschied zur Vorstellung bei Schmitt/Deppermann gilt dies jedoch nur hinsichtlich des aufzeichnungsstrategischen Aspektes, bei dem eine Person durch die Kameraführung oder durch andere Dokumentationstechniken (Verkabelung etc.) zum kontinuierlichen Bezugspunkt der Aufnahme wird. In unserem Falle liegt eine rollenbezogene Grundlage (wie sie bei Deppermann/Schmitt mit der Funktionsrolle „Regie“ gegeben ist) jedoch nicht vor. Waldemar besitzt keine von der Kamera unabhängige herausgehobene Position im Klassenverband.

emergenten Relevanzen – Ausschnitte festlegt. Dadurch können bestimmte Aspekte des Gesamtereignisses an den Rand rücken oder gänzlich ausgeblendet werden. Wenn Kamerabewegungen nicht nur der interaktiven Dynamik folgen, sondern ihr vorausgehen und das weitere Geschehen antizipieren, wird deutlich, dass die Aufnahme auch ein sichtbarer Beleg einer fortlaufenden Interpretation des Interaktionsgeschehens durch den Kameramann darstellt.¹¹ Wir haben es also bei Videoaufnahmen in einem doppelten Sinne mit einer vorinterpretierten bzw. vorgedeuteten Wirklichkeit¹² zu tun: Nicht nur die Deutungen der Interaktionsbeteiligten sind – inkorporiert in ihrem konkreten Verhalten – in den Daten enthalten. Auch die während der Aufnahme realisierten Deutungen und Interpretationen des Interaktionsgeschehens (und damit der Deutungen der Beteiligten) durch den Kameramann sind Bestandteil der Daten. Unter einer methodologischen Perspektive hat man es also mit einer Deutung der Deutungen der Interaktionsbeteiligten durch den Kameramann als beteiligtem Interaktionsteilnehmer zu tun.¹³

4.2 Die Kamera als Werkzeug der Datenkonstitution

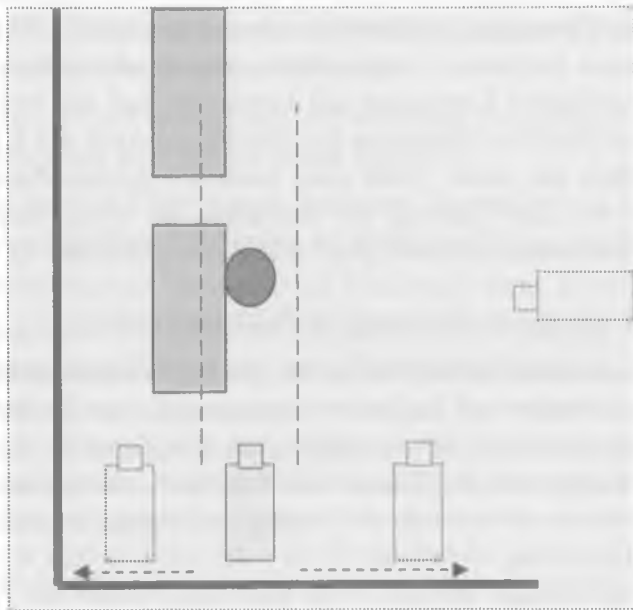
Neben den verschiedenen Relevanzen, die aus den Wahrnehmungen des Kameramannes entstehen und die ihn dazu veranlassen, einen bestimmten Bildausschnitt aus dem Geschehen zu wählen, mit dem Zoom der Kamera einen bestimmten Schüler aus der Klasse herauszugreifen, einen Kameraschwenk durch die Klasse zu machen oder die Kamera für längere Zeit statisch in einer bestimmten Einstellung zu belassen, ist es – das wurde bereits in den zurückliegenden Ausführungen deutlich – vor allem die Position der Kamera, die sich auf die konkrete Struktur des dokumentierten Ereignisses auswirkt. In unserem Fall beeinflusst die Position der Kamera in erheblichem Maße sowohl Waldemars Monitoring-Möglichkeiten wie auch das Zustandekommen und die Bearbeitung seines Koordinationsproblems. Die Position der Kamera wurde während der Aufnahme – abgesehen von minimalen Modifikationen, die sich primär als „Wackler“ in den Videoaufnahmen erhalten haben – nicht verändert. Dadurch, dass die Kamera in der analysierten Sequenz seitlich versetzt, jedoch fast auf gleicher Höhe mit Waldemar platziert ist, ist es ihm nicht mög-

¹¹ Mondada (2006a) spricht diesbezüglich von „online analysis“.

¹² Zum Aspekt der immer schon vorgedeuteten Daten sozialwissenschaftlicher Untersuchungen siehe Schütz (1971).

¹³ Inwiefern sich die Deutungen des Kameramannes von den Deutungen der anderen, von ihm dokumentierten Interaktionsbeteiligten hinsichtlich ihres Status unterscheiden, soll als Frage formuliert, jedoch an dieser Stelle nicht behandelt werden.

lich, sie ohne Veränderung der Blickrichtung und/oder der Körperhaltung zu kontrollieren. Er muss, um zu überprüfen, ob die Kamera auf ihn gerichtet ist, seinen Kopf erkennbar drehen und kann nicht etwa unmerklich und aus den Augenwinkeln heraus sehen, ob die Kamera ihn erfasst. Die datenkonstitutiven Folgen der konkreten Kameraposition kann man sich gut verdeutlichen, wenn man die Kamera aus ihrer faktischen Position heraus einmal nach links und einmal nach rechts im Raum bewegt (vgl. Skizze).



Skizze: Imaginierte alternative Kamerapositionen

Bei einer Bewegung nach links rückt sie aus der Peripherie schrittweise ins Zentrum des Wahrnehmungsbereiches, in dem sie von Waldemar ohne auffälliges Kopfdrehen oder Veränderung seiner Körperpositur kontinuierlich gesehen und kontrolliert werden kann. Ist eine solche permanente Wahrnehmung ohne Probleme möglich, verschwindet jedoch auch das Moment der Überraschung und das Ausblenden der Kamera würde andere Aktivitäten erfordern.

Bewegt man hingegen die Kamera nach rechts, verschwindet sie aus dem Grenzbereich der Wahrnehmung in eine Zone, in der sie nur noch durch Umdrehen kontrolliert werden kann, was unweigerlich zur Produktion auf-

fälligen Verhaltens führen würde. Es müsste dem Lehrer zwangsläufig auffallen, würde sich Waldemar vergleichbar häufig umdrehen und nach hinten zur Kamera blicken. Täte er dies dennoch, könnte er das „Ausblenden“ der Kamera durch einfaches Wieder-nach-vorne-Drehen realisieren, ohne seine Hand oder ein Heft zwischen sich und die Kamera bringen zu müssen.

Auch wenn man die Kamera in einer frontalen Position imaginiert, sind die Auswirkungen auf Waldemars Koordinationsverhalten offenkundig: Zum einen könnte er die Kamera immer beobachten, zum anderen könnte er sie nicht „ausblenden“, weil er dies nur tun könnte, wenn er sich die Augen zuhielte oder sie schlosse. Er könnte sie auch nicht durch Wegdrehen „ausblenden“, weil er damit klar erkennbar die körperliche Ausrichtung, die seine grundsätzliche Unterrichtsorientierung anzeigt (Ausrichtung und Blick nach vorne zum Lehrer), aufgeben würde.

Der Versuch, die Kamera im Auge zu behalten, führt letztlich nur genau bei der faktischen Kameraposition mehrfach zu dem Erlebnis des Ertappt-Werdens mit dem darauf reagierenden reflexartigen, hektischen Verhalten. Nur bei dieser Platzierung entfaltet die Kamera ihre plötzliche Relevanz und führt für Waldemar zur Unmöglichkeit, sie mit der üblichen kognitiven Routine abzuwählen.

4.3 Video als reflexives Dokumentationsmedium

Wir wollen uns jetzt zum Abschluss unserer methodologischen Reflexionen noch einmal aus einer etwas anderen Perspektive mit Implikationen des Dokumentationsmediums Video beschäftigen. Wie bereits mehrfach deutlich geworden ist, sind mit Video als Dokumentationsmedium ganz bestimmte Implikationen verbunden, die im Vergleich zu anderen Erhebungs- und Dokumentationsformen (Interview, Tonband, teilnehmende Beobachtung etc.) spezifiziert und reflektiert werden müssen. Wie alle offenen Formen der Dokumentation stellen auch Videoaufnahmen eine Veränderung der Situation dar und führen zu Veränderungen im Verhalten der dokumentierten Interaktionsbeteiligten. Ein Teil dieser Veränderungen ist in der Regel unmittelbar sichtbar: Lachen und Winken in die Kamera, das Zeigen des Stinkefingers oder das Sich-Abwenden von der Kamera gehören hierzu. Bei anderen Aspekten, wie etwa vorsichtigem oder stockendem Formulieren etc., sind die Einflüsse des Dokumentationsmediums hingegen weniger deutlich.

Solche Aspekte sind in der Forschung im Zusammenhang mit dem Konzept des Beobachterparadoxons¹⁴ beschrieben worden, das in zentraler Weise die Authentizitätsproblematik von Daten thematisiert. Unser Interesse an den Implikationen von Videoaufzeichnungen setzt im hiesigen Zusammenhang jedoch nicht an der Frage der Natürlichkeit der dokumentierten Aufnahmen und deren Wert für die Untersuchung bestimmter Fragestellungen an. Da es bei der Dokumentation audiovisueller Daten nicht mehr alleine um die Auswirkungen der Aufnahmesituation auf das Sprechen geht, ist eine Diskussion und Reflexion aller Faktoren erforderlich, die bei offenen Videoaufzeichnungen die je konkrete Gestalt der Dokumente bestimmen. Hierbei ist der Aspekt der Beeinflussung oder Nichtbeeinflussung (Authentizität) des Verhaltens der dokumentierten Personen nur einer von vielen, in denen sich das Dokumentationsmedium in das Dokument hineinschreibt. Wir wollen deshalb weitergehend auf einen Aspekt zu sprechen kommen, der bislang von der Authentizitätsfrage verdeckt wurde: *die Reflexivität des Dokumentationsmediums*.

Video als Dokumentationsmedium macht nicht nur die sichtbare Seite interaktiver Ordnung zugänglich, Video ist gleichzeitig auch eine reflexive Technologie, die auf sich selbst verweist. Die Kamera hinterlässt in den Daten, die sie nur auf den ersten Blick scheinbar objektiv konserviert, unweigerlich ihre Spuren. Sie verdeutlicht im Akt der Abbildung kontinuierlich, dass es sich nicht um einen gegebenen Ausschnitt sozialer Realität handelt, sondern um eine Herstellung. Beginn und Ende von Aufnahmen, Schnitte, der mit der Begrenztheit des Objektivs und der Wahl des Kamerastandpunkts festgelegte Bildausschnitt, die dynamische Kameraführung mit Schwenks oder die Hervorhebung und Konzentration auf einzelne Personen oder Gegenstände durch Zoomen sind hier deutliche Spuren, die auf diesen Herstellungsaspekt verweisen.

Nach unserem Verständnis handelt es sich beim Einsatz einer dynamischen Kamera für die Dokumentation von Interaktion zwar um eine „registrierende Konservierung“, im Sinne der von Bergmann (1985) eingeführten Dichotomie von „rekonstruierender“ und „registrierender Konservierung“. Aber seine Einschätzung, die „Fixierung eines sozialen Geschehens in Bild und Ton ist ein Vorgang, der ohne sinnhafte Erfassung und Bearbeitung dieses Ge-

¹⁴ Labov (1980, S. 17) hat folgende klassische Formulierung des Beobachterparadoxons geprägt: „Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden.“

schehens auskommt und im Prinzip technisch automatisierbar ist“,¹⁵ können wir in Bezug auf unsere Daten so nicht teilen. Vielmehr zeigt sich an verschiedenen Stellen des Videomaterials aus der Hauptschulklasse und auch in anderen Videoaufzeichnungen interaktiver Ereignisse, dass der/die Kamera-führende kontinuierlich auf der Grundlage seiner/ihrer Interpretation des aktuellen Geschehens dieses aktiv mitkonstituiert.¹⁶

Solche Fokussierungen mit der Kamera sind bereits ein Teil der Auswertung von Gesprächen und das Ergebnis der Tatsache, dass der Kameramann relevanten Aspekten des Gesamtgeschehens gefolgt ist, wodurch die Totalität der Situation reduziert wurde. Die so dokumentierten Daten, von der sich der Analytiker bei der Transkript- oder Video-Analyse später leiten lassen wird, sind also bereits selbst das Ergebnis einer ersten spontanen Auswahl und Auswertung zum Zeitpunkt der Aufnahme (vgl. auch Mondada 2006b).

Die reflexive Qualität des audiovisuellen Dokumentationsmediums und die damit verbundenen datenkonstitutiven Implikationen gelten unabhängig davon, wie die Kamera vom Kameramann konkret eingesetzt wird. Die Ausschnittbildung als eigenständige Leistung des Kameramannes wird bei einer dynamischen Kameraführung, bei der der Kameramann dem Interaktionsgeschehen folgt, zwar wesentlich deutlicher, die Reflexivität des Dokumentationsmediums als konstitutiver Bestandteil der Daten ist jedoch auch bei einem statischen Einsatz der Kamera ersichtlich.

Die Positionierung der Kamera beispielsweise erfolgt nicht auf der Basis automatisierter Prozesse, sondern – auch wenn es sich um eine statische Kamera handelt – auf der Grundlage von Kenntnissen und Situationseinschätzungen, die der Kameramann über das zu dokumentierende Ereignis hat. Auf dieser Wissensgrundlage befindet er darüber, welche Ereignistypik erwartbar ist, wo das Interaktionszentrum zu lokalisieren ist, welches die zentralen Akteure sein werden, welcher Ausschnitt (ob Weitwinkel oder Teleeinstellung) angemessen bzw. notwendig ist etc.

Folgt man dem ethnomethodologischen Diktum, sich bei der Konstitution von Fragestellungen und der Konzeptentwicklung von den Daten selbst leiten zu lassen, werden die Kamera bzw. der Kameramann und die Spuren, die

¹⁵ Bergmann (1985, S. 304).

¹⁶ Schmitt (2001, S. 13) formuliert den nicht hintergehbaren Aspekt der Mit-Konstitution durch das Aufnahmemedium am Beispiel von Fokussierungen und Ausschnittbildungen durch den Kameramann.

er und das Dokumentationsmedium bei der Dokumentationsarbeit im Material hinterlassen haben, selbst zum Gegenstand der Untersuchung. Dieser Tatsache haben wir in diesem Abschnitt durch unsere methodologischen Reflexionen Rechnung getragen.

Unsere Überlegungen führen jedoch nicht nur zur methodischen Klärung der in der Fallanalyse und bei der Explikation des Koordinationsproblems an die Oberfläche gekommenen Hinweise auf unterschiedliche Konstitutionsbeiträge des Kameramannes und der Kamera. Vor allem die Beschäftigung mit den Dokumentationsaktivitäten des Kameramannes und der Frage nach deren Einfluss auf das dokumentierte Ereignis führen letztlich zu einer neuen Sichtweise dieser Aktivitäten: Nicht nur die Aktivitäten des Schülers, sondern auch die sich in den Daten abbildenden Aktivitäten des Kameramannes sehen wir als Lösung einer Koordinationsaufgabe an.

Diese Sichtweise wollen wir im folgenden Abschnitt skizzieren, aber – anders als bei Waldemar – dabei weniger die Struktur der Koordinationsaufgabe in den Mittelpunkt stellen, sondern die Frage nach den Erkenntnisimplikationen aufwerfen, die damit verbunden sind, die Dokumentationssituation nicht nur für den Dokumentierten, sondern auch für den Dokumentierenden als Koordinationsaufgabe zu konzeptualisieren.

5. Datenkonstitution als Lösung einer Koordinationsaufgabe

Genau wie Waldemar hat es auch der dokumentierende Wissenschaftler unserer Daten mit einer Koordinationsanforderung zu tun. Auch er ist einerseits mit einer stabilen Orientierung ausgestattet, die kommunikativen Beziehungen zwischen deutschen und russlanddeutschen SchülerInnen zum Zwecke der späteren Analyse aufzuzeichnen. Diese Orientierung wird jedoch immer wieder durch widerstreitende situative Relevanzen gestört, die in einem rekurrenten Verhalten eines Schülers begründet liegen. Dass diese situativen Relevanzen weitgehend nichts mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun haben, wurde mehrfach deutlich, ebenso wie die Tatsache, dass das Verhalten dieses Schülers dennoch wiederholt das Zentrum der aufgezeichneten Daten bildet. Dies spiegelt sich bei der Fallanalyse des behandelten Ausschnitts in der Beschreibung: „Die Kamera gibt den Blick auf Waldemar frei [...]“. Im Fokus der Aufnahme steht hier ersichtlich die Person Waldemar, nicht das zentrale Unterrichtsgeschehen, von dem Teile am Rand des Blickfeldes erkennbar sind (ein an die Karte nach vorne gerufener Schüler, der etwas zeigen soll). Diese Ausrichtung hat sich durch die Wahl des Bildausschnittes der Aufnahme eingeschrieben.

Dies ist eine Folge der Tatsache, dass der dokumentierende Wissenschaftler genau wie Waldemar sein Verhalten relativ zu widerstreitenden Aspekten koordiniert. Auch er muss sich jeweils situativ entscheiden, ob er mit der Kamera a) seiner Grundorientierung folgt und sich auf die kommunikativen Beziehungen zwischen den beiden Schülergruppen in der Klasse konzentriert, um hinterher ein aussagekräftiges Dokument hierfür zu haben, oder ob er b) situativ anderen Relevanzen folgt und seine Aufmerksamkeit auf das individuelle Verhalten eines Schülers fokussiert, obwohl dieses für die Primärorientierung ohne Belang ist.

Auch wenn man damit zunächst einmal nur die konkrete, fallspezifische Struktur beschreibt, die in unserem Material für diesen Kameramann gilt, so eröffnet die Konzeptualisierung seiner Aufnahmeaktivitäten als Bearbeitung einer Koordinationsaufgabe doch weit reichende allgemeine Erkenntnismöglichkeiten.

Der erste allgemeine Punkt betrifft den Beteiligungsstatus des dokumentierenden Kameramannes oder anders formuliert: den dokumentierenden Kameramann als auf situative Relevanzen reagierendes Subjekt. Es ist unrealistisch, sich den dokumentierenden Wissenschaftler als autonom gegenüber den aus dem dokumentierten Ereignis emergierenden Relevanzen vorzustellen. Durch seine wissenschaftliche Orientierung ist er keinesfalls davor geschützt, nicht auch anderes zu dokumentieren, was zu seinem Gegenstand in keiner erkennbaren Beziehung steht. Dies gilt unabhängig davon, welche sozialen Situationen mit der Kamera zum Zwecke der späteren Analyse dokumentiert werden sollen.

Der zweite allgemeine Aspekt liefert eine Erklärung für den ersten Punkt und bezieht sich dabei auf strukturelle forschungsbedingte Aspekte: In der Regel ist davon auszugehen, dass der durch die wissenschaftliche Orientierung definierte Gegenstand hinsichtlich seiner faktischen Erscheinungsformen relativ unbestimmt ist und diese nur bedingt antizipierbar und prognostizierbar sind. Der Kameramann kann im Vollzugsmoment noch nicht wissen, ob der aktuell von ihm festgelegte Ausschnitt und das darin dokumentierte Verhalten der Beteiligten für seinen wissenschaftlichen Gegenstand relevant sind. Wahrscheinlich ist es häufig so, dass er in situ nicht bemerkt, dass er Phänomene dokumentiert, die emergenten situativen Relevanzen geschuldet sind und die mit seiner mitgebrachten wissenschaftlichen Grundorientierung nichts zu tun haben.

Diese beiden Aspekte machen es erforderlich, sich diesen – bei jeder Form audiovisueller Dokumentation sozialer Situationen wirksamen – Strukturmechanismus zu vergegenwärtigen und sowohl antizipatorisch als auch in der Situation der laufenden Aufnahmen, vor allem aber bei der späteren Gegenstandskonstitution und Analyse der Aufnahmen zu reflektieren und explizit zu klären. In verschärfter Weise ist das dann notwendig, wenn Verhaltensweisen, die durch die vorgängige wissenschaftliche Orientierung in ihrer gegenstandskonstitutiven Bedeutung klar zu sein scheinen, und Verhaltensweisen, die aus situativen Relevanzen emergieren, ein scheinbares Passungsverhältnis haben. Die situativ emergenten Verhaltensweisen, die überhaupt nur durch die Koordinationsentscheidung des Kameramannes Teil der dokumentierten Daten sind, können dann als evidentes Dokument für den vorab definierten Gegenstand missverstanden werden, obwohl sie in ihrer Konstitutionslogik davon völlig unabhängig und Ausdruck eines ganz anderen interaktiven Zusammenhangs sind.

Ein solches scheinbares Passungsverhältnis entstand auch bei der Dokumentation, aus der der in der Fallanalyse bearbeitete Ausschnitt stammt. Wir wollen die fallspezifische Struktur dieses Passungsverhältnisses kurz skizzieren, um die Brauchbarkeit unserer konzeptuellen Sicht, auch für den dokumentierenden Kameramann eine Koordinationsaufgabe anzunehmen, noch einmal von der empirischen Seite her zu verdeutlichen.

Die übergeordnete wissenschaftliche Orientierung bei der Dokumentation bezog sich auf kommunikative Beziehungen zwischen Aussiedlern und Einheimischen. Die Aufzeichnungen in einer gemischt zusammengesetzten Schulklasse versprachen Daten, die Beobachtungs- und Analysemöglichkeiten für den sozialen und kommunikativen Umgang von alteingesessenen mit russlanddeutschen SchülerInnen eröffnen. Dieser, für das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse, zentrale Aspekt birgt jedoch die Gefahr in sich, das gesamte Geschehen in der Situation aus einer kulturalistischen Perspektive zu betrachten. Dabei kann das ganz wesentlich durch den Kameramann und die Kamera konstituierte Verhalten Waldemars als ein Dokument für „typisches Verhalten Russlanddeutscher“ missverstanden werden. Waldemars Verhalten versteht man dann beispielsweise als eines, das Spuren des „argwöhnischen Sowjetbürgers“ aufweist. Die Zeit sozialistischer Herrschaftsausübung in der ehemaligen Sowjetunion wird dabei als Erfah-

runghintergrund angesehen, der Überwachungsängste hervorgerufen hat und der verantwortlich dafür ist, dass Schutz- und Abwehrhaltungen auch gegenüber Aufzeichnungen mit der Videokamera ausgebildet wurden.¹⁷

Eine solches Verständnis von Waldemars Verhalten würde jedoch den Blick dafür verstellen, dass es die im Kontext der existierenden Koordinationsaufgabe faktisch getroffenen Entscheidungen des Kameramannes sind, situativ emergierenden Relevanzen zu folgen, die im Kern das auf die Kamera bezogene Ausblendverhalten Waldemars produzieren. Die Konzeptualisierung der Aktivitäten des dokumentierenden Kameramannes als Bearbeitung einer Koordinationsaufgabe ermöglicht es, solche ethnisierenden Zuschreibungen durch die Rekonstruktion der jeweiligen Konstitutionsbeiträge des Kameramannes zu ersetzen. Waldemars auffälliges Verhalten erscheint dann als im engeren Sinne durch die Aufnahmeaktivitäten selbst hergestellt und mithilfe des Aufnahmegeräts für die spätere Analyse dokumentiert.

Ein wichtiges methodologisches Ergebnis dieses Beitrages liegt unseres Erachtens gerade darin, zu betonen (und in die Liste zukünftig zu bearbeitender methodologischer Fragen aufzunehmen), dass audiovisuelle Dokumente sozialer Situationen kein realistisches Abbild derselben darstellen, sondern als Herstellungen zu begreifen sind. Faktische, zum Großteil nicht bewusst kontrollierte Dokumentationsentscheidungen des Kameramannes spielen für diese Herstellung – neben anderen Aspekten der Aufnahmesituation – eine ganz entscheidende Rolle und sollten daher in Hinblick auf diese Qualität systematisch reflektiert werden.

6. Implikationen audiovisueller Dokumente

Unsere fallbezogenen und methodologischen Ausführungen haben verschiedene Aspekte deutlich gemacht, die für den analytischen Umgang und die theoretisch-konzeptuelle Auseinandersetzung mit audiovisuellen Dokumenten weit reichende Folgen haben. Diese Aspekte, die wir abschließend noch einmal zusammenfassen wollen, sind:

¹⁷ Eine zusätzliche Stützung könnte eine solche Sichtweise dadurch erfahren, dass sie als handlungsleitende Orientierung bei Einheimischen, die beruflich mit Aussiedler zu tun haben, nachweisbar ist. Im Rahmen des erwähnten Feldforschungsprojektes (vgl. Reitemeier 2006) lehnten professionelle Aussiedlerbetreuer Tonband- oder Videoaufzeichnungen ihrer Arbeitssituationen mit Russlanddeutschen mit der Begründung ab, dass bei ihnen Ängste und starke Vorbehalte gegenüber Aufzeichnungsgeräten bestünden, die auf Erfahrungen aus der Zeit sozialistischer Herrschaftsausübung zurückgingen.

Ereignis- und dokumentationsbezogene Konstituenten audiovisueller Dokumente: Für audiovisuelle Dokumente ist konstitutiv, dass sie mindestens zwei unterscheidbare Konstituenten beinhalten: ereignisbezogene Aktivitäten und dokumentationsbezogene. Während der ereignisbezogene Aktivitätszusammenhang auch ohne seine Dokumentation existieren würde (vielleicht nicht ganz genau so, aber doch erkennbar seiner Struktur nach) sind die dokumentationsbezogenen Aktivitäten einzig und allein der Aufnahme geschuldet und somit Folge und Resultat derselben.

Erkenntnismöglichkeiten dokumentationsbezogener Koordination: Man kann solche auf die Dokumentation bezogene Aktivitäten aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zum Gegenstand machen. Zum einen kann man danach fragen, ob und in welcher Form es Auswirkungen dokumentationsbezogener Aktivitäten auf den *primären Ereigniszusammenhang* gibt (ob also die Aufnahmesituation die Schulstunde durcheinander bringt oder Schüler wegen ihres Interesses an der Aufnahmeaktion vom Lehrer getadelt werden; dies ist in unserem Material nicht der Fall). Man kann sich zum anderen auch dafür interessieren, welches Varianzspektrum von auf die Dokumentation bezogenen Aktivitäten sich in den Aufnahmen finden lässt und was auf dieser Grundlage über den gesellschaftlich etablierten und teilweise konventionalisierten Umgang mit audiovisuellen Dokumentationsmedien ausgesagt werden kann. Dies würde den Zugang zu impliziten Konzepten der Dokumentierten bezüglich Video als Dokumentationsmedium und bezüglich der Tatsache ihrer eigenen Dokumentation eröffnen.

Man kann sich drittens auch – wie wir es getan haben – mit fallspezifischem und methodologischem Interesse um den Stellenwert von dokumentationsbezogenen Aktivitäten für den Prozess der Datenkonstitution kümmern. Dabei gelangt man beispielsweise zur Konzeptualisierung der Aktivitäten des Kameramanns als Bearbeitung einer Koordinationsaufgabe und gewinnt darüber wichtige Einsichten in die spezifische Qualität audiovisueller Dokumente. Dies führt zwangsläufig zur Sensibilisierung hinsichtlich des Einsatzes von Video als Dokumentationsmedium.¹⁸

Analysemethodische Implikationen dokumentationsbezogener Koordination: Will man – beispielsweise in einem auf Koordination ausgerichteten Er-

¹⁸ Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Methodisierung des Verhaltens von Kamerafrauen und Kameramännern in Richtung auf die Aufrechterhaltung einer auf ihren wissenschaftlichen Gegenstand bezogenen Perspektive bei der dokumentierenden Arbeit.

kenntniszusammenhang – dokumentationsbezogene Aktivitäten als eigenständigen Gegenstand bearbeiten, dann bekommt man aufgrund der Spezifik solcher Aktivitäten gewisse Probleme. Diese Probleme wiederum sind geeignet, einen wichtigen Aspekt der Analyse koordinativer Aktivitäten zu verdeutlichen.

Ein wesentliches Merkmal der auf den Ereigniszusammenhang Unterricht bezogenen Aktivitäten besteht darin, dass die sie auslösenden Impulse und ihre raumzeitlichen Vollzugsbedingungen im Videomaterial unmittelbar festgehalten, also hör- und sichtbar sind. Damit ist es möglich, Impulse für bestimmte koordinative Aktivitäten zu identifizieren, die Koordination selbst auf diese Bezugspunkte zu beziehen und eventuelle Anschlussaktivitäten anderer Beteiligter zu lokalisieren. Während also ereignisbezogene koordinative Aktivitäten im Material sichtbar sind, gilt dies für dokumentationsbezogene Aktivitäten nicht. Ihre situativ-pragmatische Einbettung ist nicht im Videomaterial enthalten und damit auch nicht als für die koordinativen Aktivitäten relevanter Bezugspunkt sichtbar, sondern nur ein Stück weit rekonstruierbar.

Hinsichtlich dieses Punktes kontrastiert unser Videoausschnitt deutlich mit den Aufnahmen, die beispielsweise dem Beitrag von Krafft/Dausendschön-Gay (i.d. Bd.) zugrunde liegen. Ihre Daten repräsentieren allesamt Fälle, in denen die handlungsschematische Rahmung explizit und manifest ist. Es sind Fälle, in denen die relevanten koordinativen Aktivitäten und Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer simultanen und sequenziellen Relation zum dominanten handlungsschematischen Zusammenhang geklärt und verortet werden können. Gleiches gilt auch für den Videoausschnitt, welcher der Analyse des Beitrags von Heidtmann/Föh (i.d. Bd.) zugrunde liegt. Auch bei ihnen liegt ein klarer Fall „ereignisbezogener Koordination“ vor, bei dem die koordinativen körperlichen Aktivitäten eines Beteiligten (dessen verbale Abstinenz) nicht nur sichtbarer Teil des dokumentierten Ereigniszusammenhangs, sondern auch klar auf diesen bezogen sind. Sie können daher präzise in ihrem Bezug auf diesen Zusammenhang rekonstruiert und somit überhaupt als eine spezifische Form interaktiver Beteiligung konzipiert werden.

Im Unterschied zu beiden Daten erfolgen die koordinativen Aktivitäten, die wir analysiert haben, nicht im Rahmen der Kernaktivität und können folglich auch nicht als auf die verbalen Aktivitäten dieses Zusammenhangs bezogen rekonstruiert werden. Es handelt sich eben nicht um eine Form verbaler Abstinenz als eine spezifische, auf eine Kernaktivität bezogene zeitweilige interak-

tive Beteiligungsweise. Waldemars Verhalten konstituiert vielmehr unabhängig von der Kernaktivität bzw. parallel dazu einen eigenständigen individuellen Handlungszusammenhang und Aufmerksamkeitsfokus mit einem „außerhalb“ liegenden Bezugspunkt.

Fallübergreifend und allgemeiner formuliert hat man es mit einer spezifischen Materialqualität zu tun: Hinsichtlich der zeit-räumlichen, pragmatischen und sequenziellen Impulse bestehen keine Möglichkeiten, die für dokumentationsbezogene Aktivitäten ausschlaggebenden Einbettungszusammenhänge exakt zu erfassen und präzise zu analysieren. Bezugs- und Anknüpfungspunkte, die für dokumentationsbezogene Aktivitäten ausschlaggebend sind, werden nur insoweit sichtbar, als sie mit dem Ausdrucksrepertoire, das blickorganisatorisch, gestisch, mimisch oder körperpositional eingesetzt wird, gleichsam Relevanzmarkierungen erfahren. Es handelt sich dabei aber um Relevanzmarkierungen, die auf das Ausdrucks- und Symbolisierungsvermögen des einzelnen Beteiligten verwiesen bleiben.

Methodologische Konsequenzen der „dualen Struktur“ audiovisueller Daten: Auf Grund dieser Eigenschaften audiovisueller Dokumente ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit, die Dokumentation audiovisueller Daten als Konstitutionsprozess unter aktiver Teilhabe der dokumentierenden Person zu konzeptualisieren. Die unterschiedlichen Aspekte der Herstellung des audiovisuellen Dokumentes müssen fallbezogen und methodologisch reflektiert werden, sodass insgesamt eine Sensibilität für die unterschiedlichen Herstellungsaspekte beim Prozess der Datenkonstitution entwickelt werden kann. Eine solche analytische Sensibilität muss sich zur Aufgabe machen zu klären, wie weit und aufgrund welcher Spuren im Material sich der Daten konstituierende Beitrag der Kameraarbeit in analyserelevanter Weise herausarbeiten lässt.

Dabei ist der Analytiker in erster Linie als Fährtenleser gefragt und aufgefordert, seine Wahrnehmungskompetenz auszubauen bezüglich des ganzen Spektrums möglicher digitaler Abdrücke des Dokumentierenden und des Dokumentationsmediums in den Daten.

7. Zur Notwendigkeit methodologischer Reflexion der Arbeit mit audiovisuellen Daten

Videoaufnahmen ersetzen seit einiger Zeit immer häufiger Tonaufnahmen als empirische Grundlage für Interaktionsanalysen. Es besteht hinsichtlich der Implikationen des Dokumentationsmediums inzwischen auch ein fächer-

und disziplinenübergreifender Konsens darüber, dass die Dokumentation mit Video ein nicht hintergehbbarer interpretativer Vorgang ist.¹⁹ Gleichwohl gibt es bislang wenig systematische Reflexionen der methodischen und methodologischen Implikationen und Probleme, mit denen man es bei der Dokumentation, der Analyse und der Ergebnispräsentation von Videoereignissen zu tun hat. Unsere Analysen zeigen aber, dass hier ein ernsthafter Bedarf besteht, da Video ein reflexives Dokumentationsmedium ist, dessen Einsatz – egal wie er konkret vonstatten geht – weit reichende Implikationen für das zu analysierende Dokument hat.

Beim Arbeiten mit Videomaterial stellt sich die methodologische Problematik in allen Stadien des Forschungsganges: bei der Datenkonstitution, bei der Analyse und auch bei der Ergebnispräsentation.²⁰ Mit jedem dieser Stadien sind spezifische Problemaspekte verbunden, die sich aus der audiovisuellen Qualität des Gegenstandes ergeben. Im Rahmen einer insgesamt dürftigen Methodologie-Diskussion liegen überwiegend Beiträge zur Reflexion methodologischer Probleme bei der Analyse von Videoaufzeichnungen vor (beispielsweise Heath 1997, Heath/Hindmarsh 2002; siehe auch Knoblauch 2004 und seine Ausführungen zur „Video-Interaktions-Analyse“). Ausführungen zur Konstitutionsproblematik finden sich bei Knoblauch (2004, S. 126) in Form einer Differenzierung unterschiedlicher Datensorten.

Auf die Problematik der Datenkonstitution, also auf die Implikationen des Dokumentationsmediums auf die aufgezeichnete Daten im engeren Sinne geht beispielsweise Mondada (i.d. Bd.; i. Dr.) ein. Sie thematisiert die Perspektivengebundenheit der Videokamera, die sich auch dann nicht vollständig aufheben lässt, wenn mit mehreren Kameras von unterschiedlichen Positionen aus aufgezeichnet wird, und zeigt so die Auswirkungen des Dokumentationsmediums auf das dokumentierte Ereignis auf. Schmitt/Deppermann (i.d. Bd.) tragen der Tatsache, dass die Regisseurin als die zentrale Funktionsrolle als einzige Person der dokumentierten Situation verkabelt ist und dadurch immer im akustischen und visuellen Mittelpunkt des dokumentierten Geschehens steht, mit dem Konzept „Fokusperson“ Rechnung.

Was neben den Implikationen der Konstitutionsspezifik audiovisueller Daten und der Rolle, die speziell die Kamera dabei spielt, bislang ebenfalls noch

¹⁹ Siehe hierzu auch Huhn u.a. (2000, S. 190), die darauf hinweisen, dass der mit der Videokamera erfolgende „Fixierungsprozeß selbst schon Interpretation beinhaltet“.

²⁰ Vgl. hierzu Knoblauch et al. (2006), Schmitt (2006 und i. Dr.).

nicht hinreichend problematisiert ist, jedoch einer methodologischen Reflexion bedarf, ist – um nur ein Beispiel zu nennen – der Status von Transkripten audiovisueller Dokumente. Ein relevanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist die unterschiedliche Konstitutionslogik der jeweils ebenenspezifischen Informationen, die Eingang in die Verschriftlichung finden. Während nämlich der verbale Teil multimodaler Transkripte im klassischen Sinne tatsächlich die Grundlage für die Analyse darstellt, sind diejenigen Informationen, die Auskunft über die verschiedenen anderen körperlichen Ausdrucksformen (Gestikulation, Blickorganisation, Körperpostur, Mimik etc.) geben, bereits zu einem viel größeren Teil das Ergebnis vorangegangener Analysen der Daten. Wenn man es bewusst pointiert formulieren will, besitzen multimodale Transkripte sowohl einen voranalytischen als auch einen postanalytischen Status bzw. präsentieren gleichzeitig Informationen aus beiden Stadien.

Dieser Problemzusammenhang gilt unabhängig von dem methodischen Prinzip der „awareness“ (vgl. etwa Heath 1986), das davon ausgeht, der Analysierende könne den Relevanzsetzungen der Beteiligten folgen, die sich wechselseitig verdeutlichen, was für sie interaktiv bedeutsam ist. So lange jedoch noch nicht klar ist, was von den Interaktionsbeteiligten selbst in der Situation überhaupt wahrgenommen und als relevant interpretiert wird, ist eine Orientierung an den Relevanzen der Beteiligten als Lösung für das Selektionsproblem bei der Notation relevanter körperlicher Verhaltensweisen nicht wirklich zufriedenstellend.

Auch ein Rückgriff auf das Wissen der Beteiligten als Grundlage einer methodisch kontrollierten Lösung der grundsätzlichen Präsentationsproblematik kann nicht wirklich weiterhelfen. Der analysierende Wissenschaftler erfährt bei seinen Bemühungen, die Frage zu beantworten, welche sichtbaren Verhaltensaspekte in welcher Form (für die Analyse und/oder die Ergebnispräsentation) notiert bzw. präsentiert werden sollen, keine wirkliche Unterstützung durch die Interaktionsbeteiligten.

Weitere – ebenfalls mit der Transkript(ions)problematik zusammenhängende – Aspekte sind beispielsweise die nicht hintergehbare Kategorialität bei der Beschreibung körperlicher Verhaltensweisen, die sich – um bei der Begrifflichkeit von Pike (1964) zu bleiben – im Spannungsverhältnis „emischer“ und „etischer“ Problemlösungen entfaltet. Zur Lösung dieses Problems sind einerseits ausdifferenzierte Notationssysteme entwickelt worden (unter anderem

Birdwhistell 1952, Hall 1963, Ekman/Friesen 1978, Frey 1984 und Frey/Hirsbrunner/Pool/Daw 1981),²¹ andererseits gibt es die Lösung, auf die Notation oder Beschreibung körperlicher Verhaltensweise im Transkript vollständig zu verzichten und stattdessen mit einer Reihe motivierter Standbilder zu arbeiten, die – relativ zum Erkenntnisinteresse – wesentliche Informationen enthalten.²²

Insgesamt ist das Feld methodischer und methodologischer Implikationen und Probleme, die sich bei der Dokumentation, Analyse und Ergebnispräsentation audiovisueller Daten stellen, noch weitgehend offen und selbst in seinen grundlegenden Strukturen noch ausgesprochen konturlos. Hier wäre schon viel gewonnen, wenn Probleme, die bei fallspezifischen Fragestellungen auftauchen, auf ihre fallübergreifende, allgemeine Qualität reflektiert und explizit benannt werden würden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für ihre Systematisierung, die angesichts der zu erwartenden schnellen Verbreitung von Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen von immenser Bedeutung sein wird. Letztlich bedarf es jedoch einer die Forschung begleitenden Reflexion der interaktionsanalytischen „De-facto-Methodologie“ (Schmitt 2001, S. 141) des wissenschaftspraktischen Umgangs mit Video als Dokumentations- und Analysemedium, um über eine systematische Diskussion methodologischer Probleme zu einer Sensibilisierung, Systematisierung und Ökonomisierung des videogestützten interaktionsanalytischen Forschungshandelns zu gelangen.

8. Anhang

Liste der verwendeten Transkriptionszeichen

SA:	Sigle zur Sprecherkennzeichnung
K	Sigle für einen sprecherbezogenen Kommentar
SA: ja aber	simultan gesprochene Äußerungen stehen
RE: nein nie	untereinander
*	kurze Pause
**	etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
3, 5	längere Pause mit Zeitangabe in Sekunden

²¹ Siehe den systematischen Überblick bei Müller (1998, S. 91-129); weitere Literatur findet sich in Key (1977, S. 55-91); neuere Versuche sind beispielsweise Sager (2005) und Büttner (2005).

²² So in diesem Beitrag; siehe beispielsweise aber auch Schmitt (2004, 2005).

=	Verschleifung eines Lautes oder mehrerer Laute zwischen Wörtern (z.B. sa=mer für sagen wir)
↑	steigende Intonation (z.B. kommst du mit↑)
↓	fallende Intonation (z.B. jetzt stimmt es↓)
-	schwebende Intonation (z.B. ich sehe hier-)
“	auffällige Betonung (z.B. aber ge“rn)
:	auffällige Dehnung (z.B. ich war so: fertig)
K&	Kommentar zu relevanten Interaktionsvorgängen unabhängig vom aktuellen Sprecher
	SA: ach so: das war mir nicht klar
	K& KAMERA SCHWENKT NACH RECHTS

9. Literatur

- Atkinson, Maxwell J. (1992): Displaying Neutrality: Formal Aspects of Informal Court Proceedings. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hg.): Talk at Work. Interaction in Informal Settings. Cambridge, UK. S. 199-211.
- Baurmann, Jürgen/Cherubim, Dieter/Rehbock, Helmut (1981) (Hg.): Nebenkommunikation. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen. S. 299-320.
- Birdwhistell, Ray L. (1952): Introduction to Kinesics. An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture. Louisville.
- Büttner, Silke (2005): Kopfbewegung im Transkript. Ein System zur Analyse von Kopfbewegungen im Kontext nonverbaler Interaktion. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 70, S. 71-92.
- Clayman, Steven E. (1988): Displaying Neutrality in Television News Interviews. In: Social Problems 35, 4, S. 474-492.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace V. (1978): Facial Action Coding System. Palo Alto.
- Frey, Siegfried (1984): Die nonverbale Kommunikation. Stuttgart.
- Frey, Siegfried/Hirsbrunner, Hans-Peter/Pool, Jonathan/Daw, Walid (1981): Das Berner System zur Untersuchung nonverbaler Interaktion. In: Winkler, Peter (Hg.): Methoden der Analyse von face-to-face-Situationen. Stuttgart. S. 203-268.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: American Anthropologist 96, 3, S. 606-633.

- Götz, Bernd (1994): Wenn Schüler schwatzen – Form und Funktion von Begleitdiskursen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 49, S. 39-62.
- Hall, Edward, T. (1963): A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist* 65, S. 1003-1026.
- Hausendorf, Heiko (2001): Deixis and Speech Situation Revisited: The Mechanism of Perceived Perception. In: Lenz, Friedrich (Hg.): *Deictic Conceptualization of Space, Time and Person*. Amsterdam. S. 249-269.
- Heath, Christian (1982): The Display of Reciprocity: An Instance of a Sequential Relationship in Speech and Body Movement. In: *Semiotica* 42, 2/4, S. 147-167.
- Heath, Christian (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge, UK.
- Heath, Christian (1997): The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In: Silverman, David (Hg.): *Qualitative Research*. London. S. 183-200.
- Heath, Christian/Hindmarsh, Jon (2002): Analysing Interaction. Video Ethnography and Situated Conduct. In: May, Tim (Hg.): *Qualitative Research in Action*. London. S. 99-121.
- Heidtmann, Daniela/Föh, Marie-Joan (i.d. Bd.): Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung.
- Huhn, Norbert/Dittrich Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München. S. 185-202.
- Key, Mary Ritchie (1977): *Nonverbal Communication: A Research Guide & Bibliography*. Metuchen, NY.
- Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 1/2004, S. 123-138.
- Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (i.d. Bd.): Prozesse interpersoneller Koordination.
- Labov, William (1980): Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: Labov, William: *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Taunus. S. 1-24. [Original (1972): „Some principles of linguistic methodology“ In: *Language in Society* 1, S. 97-120].
- Maynard, Douglas W. (1989): Perspective-Display Sequences in Conversation. In: *Western Journal of Speech Communication* 53, S. 91-113.

- Maynard, Douglas W. (1991): The Perspective-Display Series and the Delivery and Receipt of Diagnostic News. In: Boden, Deirdre/Zimmerman, Donald H. (Hg.): Talk and Social Structure. Berkeley, CA. S. 164-192.
- Mondada, Lorenza (2006a): Participants' Online Analysis and Multimodal Practices: Projecting the End of the Turn and the Closing of the Sequence. In: Discourse Studies 8, 1, S. 117-129.
- Mondada, Lorenza (2006b): Video Recording as the Preservation of Fundamental Features for Analysis. In: Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Video Analysis. Bern. S. 51-68.
- Mondada, Lorenza (i.d. Bd.): Interaktionsraum und Koordinierung.
- Müller, Cornelia (1998): Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich. Berlin.
- Pike, Kenneth L. (1964): Towards a Theory of the Structure of Human Behavior. In: Hymes, Del (Hg.): Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. New York. S. 54-62.
- Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Tübingen.
- Sager, Sven F. (2005): Ein System zur Beschreibung von Gestik. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 70, S. 19-48.
- Schmitt, Reinhold (2001): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept „Interaktives Führungshandeln“: Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 2, S. 141-192. Internet: www.gespraechsforschung-ozs.de (Stand: Mai 2006).
- Schmitt, Reinhold (2004): Die Gesprächspause: „Verbale Auszeiten“ aus multimodaler Perspektive. In: Deutsche Sprache 32/1, S. 56-84.
- Schmitt, Reinhold (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, S. 17-61. Internet: www.gespraechsforschung-ozs.de (Stand: Mai 2006).
- Schmitt, Reinhold (2006): Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: Dickgießer, Sylvia/Reitemeier, Ulrich/Schütte, Wilfried (Hg.): „Symbolische Interaktionen“. In: Deutsche Sprache 34, 1-2, S. 18-31.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (i.d. Bd.): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen.
- Schmitt, Reinhold (i.Dr.): Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner/Paul, Ingwer (Hg.): Medialität und Sprache. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4/2006.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Bd. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.